Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670373
Centre d'intérêt: 755

Bégin, Yves.

Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire / par Yves Bégin. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1978.
27, [1] f. ; 28 cm.

"Communication présentée au Ve Congrès international de linguistique appliquée, Montréal, le 23 août 1978". Titre de la couv.
Code: C-63. Bibliogr.: f. [28].

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Enseignement individualisé * Apprentissage individualisé * Elaboration de programmes * Evaluation de l'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: SAGE (Projet)

Le programme de recherche SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) a permis la mise sur pied d'un système d'enseignement individualisé pour le second cycle du primaire. L'exposé se limite au cas de l'anglais, langue seconde. L'auteur explique le sens et les avantages de l'individualisation de l'enseignement. Il décrit ensuite la technologie instructionnelle qui a été mise au point pour assurer une structuration suffisante de l'enseignement individualisé. Il discute, enfin, des résultats qui ont été obtenus par des élèves de dix ans en 1974-75 et 1975-76 et par des élèves de onze ans en 1975-76. Les résultats montrent que l'individualisation de l'enseignement tend à diminuer les écarts entre les élèves, et que les élèves qui reçoivent en enseignement individualisé sont généralement plus motivés.

Type de document: r

EDUQ 8670373

Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire

par

Yves Bégin
Institut National de la Recherche Scientifique
(INRS-Education)

C-63

Communication présentée au Ve
Congrès international de linguistique appliquée
Montréal, le 23 août 1978

EIXUQ 8670373

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Secrétariat d'Etat du Canada.

Remerciements à Colette Sénéchal pour la dactylographie et la présentation des tableaux.

Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire.

Le programme de recherche SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant) de l'Institut National de la Recherche Scientifique, section Education (INRS-Education) a permis la mise sur pied d'un système d'enseignement individualisé pour le second cycle de l'élémentaire (élèves de 9 ans, 10 ans et 11 ans). Ce système, qui est présentement utilisé dans quelques commissions scolaires au Québec, fait l'objet d'une évaluation qu'un groupe de chercheurs de l'INRS-Education poursuit depuis 1974[1]. Les

---

1 On trouvera le rapport détaillé de cette évaluation dans les documents suivants disponibles à l'INRS-Education (2383 Chemin Sainte-Foy, Sainte-Foy, Québec).
Bégin Yves et alii, Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE. Année 1974-1975, 327 pages, mai 1976, Document R-085 de l'INRS-Education.
Bégin Yves et alii, Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE. Année 1975-1976, 497 pages, décembre 1976, Document R-106 de l'INRS-Education.

disciplines dont l'enseignement a été individualisé à ce jour sont le français, les mathématiques, l'anglais et les sciences. Le présent exposé se limitera à l'anglais, mais le lecteur devra garder à l'esprit que l'étudiant a fait une expérience plus globale de l'individualisation que celle qui est décrite dans cet exposé.

Quel sens prend l'individualisation dans le projet? Le mot signifie en tout premier lieu que les outils de l'apprentissage ont été mis sous contrôle individuel, dans l'espoir que l'étudiant pourrait ainsi assumer plus facilement la responsabilité de son apprentissage et fonctionner d'une façon plus autonome dans le cadre de la classe régulière de trente élèves. Voici quelques unes des responsabilités qui s'offrent à l'étudiant dans le cadre de cette organisation pédagogique. Il étudie à son propre rythme. Il étudie seul ou avec un(des) compagnon(s) de son choix. En accord avec l'enseignant, il trace son programme d'étude. Il choisit le moment de la journée où il étudiera l'anglais et détermine la durée de son application à l'étude, ainsi que le moment où sera effectué un contrôle objectif des connaissances acquises.

Par contre, l'étudiant n'est pas entièrement libre de déterminer par lui-même les objectifs d'apprentissage qu'il doit maîtriser. Il ne peut pas non plus, de façon habituelle, déterminer seul la démarche qu'il suivra pour atteindre ces objectifs.

Il doit avoir recours aux moyens d'enseignement qui sont mis à sa disposition. Or, jusqu'à ce jour, notre équipe de recherche n'a pu produire une pluralité de moyens ou de cheminements pour l'étude d'un même objectif, en dépit de son intention initiale.

C'est donc à l'intérieur d'un cadre de fonctionnement assez structuré que doit s'exercer l'activité individuelle. Nous pensons, en effet, qu'une telle structuration des activités est nécessaire pour permettre à l'enfant d'effectuer une véritable prise en charge de son apprentissage. Si l'enfant pouvait déterminer par lui-même le curriculum de l'école et trouver par ses propres ressources les avenues conduisant à la maîtrise de ce curriculum, il pourrait se dispenser de l'école comme institution et donner raison à Ivan Illich[2]. Les finances publiques en éprouveraient un énorme soulagement.

Contre les tenants de l'école libre, nous soutenons donc qu'un minimum de structuration des activités éducatives par un enseignant est nécessaire à l'épanouissement des connaissances et de la personnalité de l'enfant. L'enseignant garde par conséquent sa place dans la classe comme vivant symbole des attentes des parents et de la société toute entière à l'égard de l'enfant.

---

2 Illich, Ivan, Deschooling Society, New York, Harper and Row, 1972.

Avec Cremin[3], nous aimons penser que l'éducation est une invitation à l'effort et au dépassement de soi vers une meilleure connaissance du monde et des autres. Ce n'est que par cette voie étroite que l'individu parvient à explorer et à développer les ressources de sa personne. Une école qui se proposerait de diriger l'intérêt de l'enfant vers la contemplation des seules ressources de sa propre personne, sans tolérer d'intermédiaires contraignants, risquerait d'effectuer une coupure entre la réalité extérieure et l'enfant et ne servirait pas les intérêts profonds de ce dernier, ni ceux de la société qui l'entoure.

En passant sous silence les attentes de la société à l'égard de l'enfant, en omettant de lui enseigner que l'épanouissement personnel passe par une contribution réelle à la société, l'école enlèverait à l'enfant le goût de poursuivre par le travail un idéal qui soit de nature à provoquer l'éclatement de l'égocentrisme de l'enfance. Elle briserait par le fait même la motivation dont l'enfant a besoin pour se construire un avenir à la mesure de ses ressources personnelles. Elle le rendrait prisonnier de son présent.

---

3 Cremin définit ainsi l'éducation: "The deliberate, systematic, and sustained effort to transmit, evoke, or acquire knowledge, attitudes, values, skills, or sensibilities, as well as any outcomes of that effort." Cremin, Lawrence A., Public Education. Basic Books, New York, 1976, p. 27.

Nous décrirons maintenant la technologie instructionnelle qui a été mise au point pour assurer une structuration suffisante de l'enseignement individualisé. Cette technologie est essentiellement contenue dans l'unité d'enseignement et d'apprentissage.

Comme Bloom[4], nous décrirons d'abord l'unité d'enseignement et d'apprentissage par analogie avec les structures pédagogiques existantes. Au point de vue ampleur, l'unité d'enseignement et d'apprentissage est comparable à un chapitre d'un manuel scolaire, ou à une leçon dans un cours s'étendant sur un semestre d'étude. Elle requiert une application au travail qui peut varier entre une (1) et dix (10) heures, selon les matières, les rythmes individuels et les niveaux d'enseignement.

L'extension temporelle de l'unité (i.e., le temps d'étude qu'elle requiert) est une caractéristique importante de cette conception pédagogique. Elle a été choisie pour éviter deux excès. Car si, d'une part, l'on atomise trop les tâches scolaires, on les multiplie à l'excès et on complique le travail de l'étudiant et de l'enseignant par la lourdeur administrative qui en résulte. La gestion de l'enseignement sombre dans la complexité. De plus, on

---

4 Bloom, Benjamin S., Human Characteristics and School Learning, McGraw Hill, 1976. Le second chapitre porte sur la définition de l'unité d'apprentissage ("learning unit"), que Bloom appelle aussi "learning task".

risque de devenir obsessif dans la définition des contenus et des objectifs, écueil dans lequel les définitions behaviorales sont trop souvent tombées. Le principe qui veut qu'il faille à tout prix atteindre la plus grande précision possible dans la définition des objectifs et des contenus nous paraît d'inspiration mécaniste et pédagogiquement indéfendable.

Si, par contre, l'on groupe dans l'unité des ensembles trop complexes, il devient impossible d'amener la majorité des étudiants à maîtriser le contenu de telles unités. Le contrôle de l'acquisition des connaissances ayant été reporté trop loin dans le temps, comme cela se pratique dans un cours qui s'étend sur un semestre entier, les erreurs commises par l'étudiant ont déjà acquis un caractère cumulatif qui rend inefficace l'usage d'un processus de rétroaction et de correction des erreurs.

L'unité d'enseignement et d'apprentissage débute par un énoncé de l'objectif exprimé dans un langage accessible à l'enfant. L'enseignement en rapport avec l'objectif est ensuite présenté. Cet enseignement est accompagné d'instructions sur les exercices à faire. L'unité contient aussi le corrigé des exercices proposés, lorsque la chose est possible. L'étudiant peut ainsi apprendre à s'autoévaluer, et à se donner à lui-même, ou par l'intermédiaire d'un compagnon ou d'une compagne, une rétroaction immédiate.

L'étude de l'unité une fois complétée au sentiment de l'étudiant, celui-ci est invité à passer un test qui permet à l'enseignant de vérifier l'atteinte de l'objectif, et à l'étudiant de comparer ou de confronter son autoévaluation avec une évaluation objective. L'étudiant qui n'atteint pas un haut niveau de réussite (80% ou davantage) doit reprendre l'étude de l'unité ou de son équivalent jusqu'à ce que sa performance s'élève au niveau requis. Cette stratégie a pour but d'éviter l'accumulation des erreurs d'apprentissage et d'assurer la croissance du sentiment de compétence.

Comme on l'aura compris par ce qui précède, l'unité d'enseignement et d'apprentissage est l'outil de travail de l'étudiant et le medium de transmission de l'enseignement qui permet à l'enseignant de consacrer le meilleur de son temps à la supervision individuelle des apprentissages. La fonction de l'unité est donc de remplacer l'enseignement collectif en classe, chaque fois que cela s'avère utile, en mettant à la disposition de l'étudiant les moyens et les ressources nécessaires à la maîtrise d'un objectif. Grâce à l'unité, l'enfant n'est pas maintenu d'une façon habituelle en situation de dépendance et de passivité vis-à-vis le groupe et l'enseignant, comme c'est le cas dans l'enseignement collectif, avec les conséquences regrettables qui en découlent.

Dans sa théorie récente de l'apprentissage scolaire, Bloom[5] a montré que le caractère collectif de l'enseignement est à la source des nombreuses erreurs qui sont inévitablement commises par le système scolaire aux dépens de la majorité des étudiants et de leur sentiment de compétence personnelle. A l'aide de données recueillies dans les principales études internationales de rendement scolaire, Bloom ose même affirmer que les erreurs commises par le système scolaire et leur effet cumulatif sont la véritable raison qui explique la majeure partie de la variance des rendements scolaires, et non pas, comme les tests d'intelligence et d'aptitude nous ont fallacieusement induits à le croire, des différences individuelles possédant un caractère plus ou moins inné[6].

Pour remédier à cet état de choses, Bloom a mis au point une stratégie de rétroaction individualisée qui permet de corriger les erreurs de l'enseignement collectif à mesure qu'elles se produisent, empêchant par le fait même que ces erreurs n'acquièrent

---

5 Bloom, Benjamin S., op. cit., pp. 9-10, 20, 26, 111, etc. Consulter l'index des sujets (Subject Index) au mot "Group Instruction".

6 "One of the most important elements in accounting for individual differences in school learning is the centrality of instruction for groups of learners. Instruction provided to a group of twenty to seventy learners is likely to be very effective for some learners, and relatively ineffective for other learners." Bloom, Benjamin S., op. cit., p. 9.

un caractère cumulatif qui compromette prématurément le rendement scolaire et le sentiment de compétence de la majorité des étudiants.

Bien que nous entretenions les mêmes convictions que Bloom à l'égard des limites de l'enseignement collectif, nous avons adopté une stratégie d'action plus radicale. Nous pensons en effet qu'il est possible, dans les limites des budgets actuels de l'éducation, de remplacer l'enseignement collectif par l'enseignement individualisé pendant la majeure partie du temps scolaire, pourvu que les enseignants disposent des moyens d'enseignement appropriés et que nous ne leur imposions pas la tâche impossible de construire par eux-mêmes ces instruments. Nous parlons d'expérience lorsque nous affirmons que la construction et la mise au point de tels instruments (ou unités d'enseignement et d'apprentissage) requièrent des années d'effort soutenu et ne sont rendus possibles que par l'intégration, dans une équipe pluridisciplinaire de chercheurs, des apports des meilleures compétences qui se peuvent trouver en sciences de l'éducation dans un pays.

Nous sommes bien conscients que certains théoriciens de l'éducation jettent un regard hautain et méprisant sur de tels travaux. Mais pourquoi ne déploirions-nous pas tout au moins autant d'art et de science à construire le matériel scolaire, que les agences de publicité en mettent à ciseler les messages qui nous

enseignent comment satisfaire nos besoins et en développer de nouveaux? Avec Bloom[7], nous pensons que de tels travaux sont susceptibles de démocratiser au sens plein du mot le système scolaire d'un pays dans l'intervalle d'une génération ou d'une décade.

Comme les éditeurs de manuel scolaire demeurent à la remorque de l'enseignement collectif (au Québec tout au moins), les chercheurs de l'INRS-Education ont décidé de se mettre eux-mêmes à l'oeuvre et de construire un système d'enseignement individualisé adapté à l'école élémentaire. Ils espèrent par là que leur action aura un effet d'entraînement dans le milieu scolaire et incitera les éditeurs à l'affût de marchés nouveaux à faire des investissements en ce sens.

La composition des unités a été confiée à des concepteurs-rédacteurs qui possèdent une bonne expérience de l'enseignement, une connaissance approfondie des ressources pédagogiques existantes et des aptitudes à créer, sous forme rédigée, l'enseignement nécessaire à l'apprentissage des objectifs des programmes.

Ces concepteurs jouissent d'une entière liberté à l'égard des théories d'apprentissage de la psychologie expérimentale.

---

7 Op. cit., p. 17.

Dans leur état actuel, ces théories ne peuvent leur servir de guides. Nous considérons les enseignants expérimentés qui président à la mise à l'essai des unités dans les classes comme les juges compétents de la qualité pédagogique des unités.

La stratégie pédagogique qui a présidé à la construction des unités d'enseignement et d'apprentissage a tenu compte de deux facteurs principaux, dont le plus important est le fait que bon nombre d'enseignants québécois enseignent l'anglais sans pouvoir tenir une conversation dans cette langue seconde et sans pouvoir même comprendre la langue parlée. Les concepteurs-rédacteurs ne pouvaient donc pas compter sur la compétence linguistique des enseignants pour animer des conversations, insuffler vie à la langue seconde dans la classe et prolonger de la sorte l'effet pédagogique des unités d'enseignement et d'apprentissage. Aussi bien dire que les travaux des concepteurs-rédacteurs étaient condamnés d'avance à l'échec. Comment, en effet, enseigner une langue à des étudiants sans jamais les mettre en présence d'une personne qui maîtrise la langue et avec qui ils peuvent avoir des interactions? Ne valait-il pas mieux renoncer à une telle entreprise? Mais il faut ici rappeler que cette situation pédagogique impossible est précisément celle dont trop d'enseignants font quotidiennement l'expérience. Nous ne pouvions donc pas décemment nous désister et nous tourner vers des matières d'enseignement moins difficiles à individualiser.

C'est par un recours intensif à la bande sonore, complétée par des illustrations imprimées, que les concepteurs-rédacteurs se sont efforcés de remédier à cette situation absurde. Car le magnétophone à cassette avec écouteurs permet tout au moins de faire entendre aux étudiants un anglais impeccable et d'inciter chacun, en s'associant à un compagnon ou à une compagne, à imiter les conversations entendues, à s'interroger et à se corriger mutuellement au cours de leurs apprentissages, en s'aidant d'exercices et de jeux suggérés. L'usage du magnétophone s'imposait d'autant plus dans les circonstances que les programmes officiels privilégient les objectifs de discrimination auditive et d'expression et font peu de place à la langue écrite.

Le second facteur dont les concepteurs-rédacteurs ont dû tenir compte dans l'élaboration de la stratégie pédagogique est la nécessité d'utiliser le plus possible les ressources pédagogiques disponibles dans le milieu[8]. Les ressources pédagogiques déjà utilisées dans le milieu présentent en effet un double avantage. Premièrement, elles sont familières aux enseignants et facilitent l'acceptation par ceux-ci de l'innovation. Deuxièmement, elles n'obligent pas les écoles à mettre de côté le matériel

---

8 Nous nous sommes imposés cette contrainte en nous inspirant du projet américain PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs) de Westinghouse Learning Corporation, initié par John C. Flanagan, de "American Institutes for Research".

dont elles disposent et à effectuer de nouveaux achats au profit d'une innovation dont l'avenir est, de sa nature même, incertain.

Or, dans la Commission Scolaire avec laquelle nous avons conclu une entente en vue de l'expérimentation du projet SAGE, les enseignants utilisaient un manuel disponible sur le marché du livre scolaire[9]. De l'avis du conseiller pédagogique de la commission scolaire, ce manuel répondait aux besoins des enseignants, en particulier, de ceux qui ne maîtrisaient pas la langue parlée. De plus, il couvrait 80% des objectifs du programme de la Commission Scolaire, lequel s'inspirait étroitement du programme du Ministère de l'Education.

Pour que ce manuel puisse continuer d'être utilisé dans le cadre de l'innovation, nous avons adopté ses objectifs d'enseignement, ainsi que sa répartition des objectifs en unités de travail. Il fallait cependant renouveler complètement les stratégies d'enseignement, qui avaient été conçues pour l'enseignement collectif. Pour chacune des unités de travail du manuel, nous avons donc construit une unité d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons aussi construit un nombre équivalent de tests critériés, pour permettre aux enseignants d'effectuer, sous forme

---

9 Marquis, R. et Saindon, R. Introducing English, Livres I et II, Montréal, Holt Rinehart et Winston, 1968.

individualisée, un contrôle des acquis après l'étude de chaque unité par chaque étudiant.

La décision de conserver les objectifs du manuel communément utilisé dans la Commission Scolaire de Sainte-Foy comportait un avantage considérable du point de vue expérimental. Il devenait en effet possible de constituer des groupes témoins de l'enseignement régulier où les mêmes objectifs pédagogiques étaient étudiés, pendant la même période de temps, dans une autre école de la commission scolaire.

Discussion des résultats obtenus avec les élèves de 10 ans.

Pour effectuer la comparaison des rendements scolaires, nous avons demandé à un conseiller pédagogique de construire (indépendamment de notre équipe de recherche) un questionnaire d'examen à partir des objectifs d'enseignement du manuel Introducing English, Livre I, utilisé dans les classes d'élèves de 10 ans. Ce questionnaire fut administré au groupe expérimental et au groupe témoin à la fin de la première année d'expérimentation (1974-1975). Le Tableau 1, donne les résultats de la comparaison des performances des deux groupes. La moyenne du groupe expérimental est significativement plus élevée que celle du groupe témoin (.001). De plus, si l'on compare la variance du groupe expérimental à celle du groupe témoin, on obtient la valeur .56, ce

Tableau 1

Comparaison des résultats des groupes expérimental et témoin pour les élèves de 10 ans (1974-1975)

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE TEMOIN			Probabilité
N	M	σ	N	M	σ	au test T
42	86.6	10.9	41	72.5	14.6	.001

N = nombre d'individus

M = moyenne

σ = écart type

qui montre que l'individualisation semble avoir contribué à diminuer considérablement les différences de performances entre étudiants, tout en haussant la moyenne du groupe. Cette valeur est très proche de la valeur médiane de .60 qui a été obtenue dans huit (8) études expérimentales de maîtrise de l'apprentissage ("mastery learning") dont Bloom[10] a étudié les résultats. Des résultats similaires ont aussi été obtenus dans les expériences effectuées au sujet du système d'enseignement de Keller[11].

Les résultats obtenus nous ont encouragés à poursuivre l'expérience en 1975-1976. Nous avons fait construire un nouveau questionnaire d'examen par un conseiller pédagogique différent de celui qui avait construit le premier. Le Tableau 2A donne les résultats obtenus au terme de la seconde année d'expérimentation.

Le lecteur pourra constater que les résultats de la seconde année d'expérimentation confirment ceux de la première année. La différence entre les moyennes est encore plus significative. La variance du groupe expérimental est moins considérable (.67) que celle du groupe témoin.

---

10 Bloom, Benjamin S., Human Characteristics and School Learning, McGraw-Hill, 1976, pp. 196-198.

11 Bloom, Benjamin S., Op. cit, pp. 199 à 201.

Tableau 2A

Comparaison des résultats des groupes expérimental et témoin pour les élèves de 10 ans (1975-1976)

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE TEMOIN			Probabilité
N	M	σ	N	M	σ	au test T
46	77.8261	13.272	65	61.4516	16.152	.000

N = nombres d'individus

M = moyenne

σ = écart type

Au cours de cette même année 1975-1976, l'équipe de recherche a pu utiliser un second groupe témoin beaucoup plus considérable (N = 174) grâce à un événement fortuit. Un enseignant spécialisé dans l'enseignement de l'anglais langue seconde nous a en effet demandé la permission d'utiliser notre questionnaire d'examen pour comparer sa performance d'enseignant avec la performance de nos unités d'enseignement individualisées. En échange du service rendu, nous avons obtenu la permission d'utiliser les résultats de cette comparaison. Le Tableau 2B confirme la supériorité du groupe expérimental sur ce groupe témoin élargi et constitue, en quelque sorte, une validation de la représentativité du modeste groupe témoin auquel nous limitaient nos ressources.

Discussion des résultats obtenus avec les élèves de 11 ans (sixième année de scolarisation)

Nous n'avons pas obtenu avec les élèves de 11 ans les mêmes résultats clairs et significatifs qu'avec les élèves de 10 ans. Au cours de la première année d'expérimentation, nous ne disposions pas d'un questionnaire d'examen axé sur les objectifs enseignés au cours de l'année. Nous avons utilisé un test du Ministère de l'Education[12] conçu pour les élèves de ce niveau. Le Tableau 3 montre, qu'au terme de cette première année

12 Test d'anglais, langue seconde, 6e année de scolarisation; Ministère de l'Education (Edition 1973-1974).

Tableau 2B

Comparaison des résultats pour les élèves de 10 ans avec groupe témoin élargi (1975-1976)

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE TEMOIN			Probabilité
N	M	σ	N	M	σ	au test T
46	77.8261	13.272	174	62.6667	19.841	.000

N = nombres d'individus

M = moyenne

σ = écart type

Tableau 3

Comparaison des résultats des groupes expérimental et témoin pour les élèves de 11 ans (1974-1975)

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE TEMOIN			Probabilité
N	M	σ	N	M	σ	au test T
27	27.556	5.337	24	32.791	5.116	.001

N = nombre d'individus

M = moyenne

σ = écart type

d'expérimentation, les élèves du groupe expérimental affichent une performance significativement inférieure (.001) à celle du groupe témoin. D'autres analyses statistiques[13] semblent confirmer le fait que des progrès plus considérables furent effectués dans le groupe témoin.

Pour évaluer les apprentissages effectués au cours de la seconde année d'expérimentation (1975-1976), nous avons utilisé une version plus récente[14] du test du Ministère de l'Education. Nous avons aussi utilisé un questionnaire axé sur les objectifs d'enseignement, construit par les soins d'un conseiller pédagogique. Or, les deux instruments concourent à montrer (Tableau 4) que les groupes expérimental et témoin font tous les deux la preuve d'une performance de haute qualité (la moyenne se situe dans les 80%). On notera cependant une différence entre les deux groupes en ce qui concerne le questionnaire axé sur les objectifs enseignés. La variance du groupe expérimental est beaucoup plus faible que celle du groupe témoin. Le rapport entre les variances est de .44. Nous avons constaté le même effet avec les élèves de 10 ans dans les pages qui précèdent. Lorsqu'on évalue les

---

13 Voir Bégin Yves et alii. Evaluation d'un système d'enseignement individualisé pour l'élémentaire. Document R-085 de l'INRS-Education, pp. 30-35.

14 Test d'anglais langue seconde, Niveau A, Ministère de l'Education, DGEES, Service de mesure et d'évaluation (édition 1974-1975). Seule la partie auditive du test a été utilisée.

Tableau 4

Comparaison des résultats des groupes expérimental et témoin pour les élèves de 11 ans (1975-1976)

	GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE TEMOIN			Probabilité
	N	M	σ	N	M	σ	au test T
Test du Ministère	26	26.307	6.31	28	23.678	5.085	.10
Questionnaire axé sur les objectifs enseignés	23	80.000	8.944	29	77.517	13.708	.435

N = nombre d'individus

M = moyenne

σ = écart type

performances en fonction des objectifs de l'enseignement, il semble donc que l'individualisation de l'enseignement tend à diminuer les écarts entre les performances, même là où l'individualisation ne réussit pas à hausser la moyenne du groupe au-dessus de celle d'un groupe témoin où se donne un excellent enseignement collectif. C'est là tout au moins une hypothèse qui mérite d'être investiguée davantage, à cause des répercussions importantes qu'elle pourrait avoir pour la démocratisation de l'enseignement.

Production orale et motivation

Les instruments de mesure dont il a été fait mention ci-dessus ne permettaient pas d'évaluer la production orale de l'étudiant. Pour remédier à cette situation, nous avons retenu les services d'un expert indépendant et nous lui avons demandé d'évaluer l'habileté à s'exprimer en anglais de quinze élèves du groupe expérimental et de quinze élèves du groupe témoin choisis au hasard. Cette évaluation s'est faite sous la forme d'une entrevue de quatre ou cinq minutes avec chacun des élèves en question. Les entrevues ont eu lieu au terme de la première année d'expérimentation (1974-1975). L'expert a défini sa méthodologie en tenant compte des objectifs d'enseignement que les élèves avaient la tâche de maîtriser au cours de l'année. Voici comment l'expert compare les élèves du groupe expérimental à ceux du

groupe témoin, dans le rapport[15] qu'il a rédigé suite aux entrevues.

> "Il ne fait aucun doute qu'à l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur (l'école expérimentale) la performance des élèves, tant au point de vue facilité de compréhension qu'au point de vue qualité de la production orale, est sensiblement supérieure à ce que j'ai pu constater à la seconde école (l'école témoin)[16].
>
> J'oserais même affirmer que les élèves de la 5e année de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur ont donné un rendement supérieur à ceux de la 6e année de l'école témoin.
>
> Plus important encore est la différence marquée dans le degré de motivation manifesté chez les élèves de ces deux écoles. A Notre-Dame du Sacré-Coeur, les élèves aiment l'anglais. Par contre, à l'école témoin, les élèves semblent accorder peu d'importance à l'anglais"[17].

L'expert conclut son rapport avec les deux remarques suivantes:

> "Ici, comme première remarque, je dois mentionner ma surprise quant à la différence de calibre chez les élèves de ces deux écoles. Compte tenu qu'ils proviennent d'un milieu semblable, qu'ils font partie d'une même commission scolaire et qu'ils ont été choisis selon un même critère de hasard,

---

15 Ce rapport de M. Richard Vigneault (Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, Université Laval) est reproduit dans Bégin Yves et alii, Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Année 1974-1975. Document R-085 de l'INRS-Education, pp. 208-212.

16 Nous avons omis le nom de l'école témoin par souci de confidentialité.

17 Document R-085 de l'INRS-Education (cité ci-dessus) p. 211.

> il me semble que le niveau de performance aurait dû présenter un équilibre plus marqué entre les deux écoles.
>
> La deuxième remarque concerne les questions hors contexte. Comme je l'ai mentionné plus haut dans ce rapport, les élèves des deux écoles manifestent un certain embarras face à ce genre de questions. La méthode serait-elle trop stéréotypée, trop rigide, pour ne jamais permettre à l'élève de sortir d'un contexte très défini? A mon avis, cette remarque mérite une attention sérieuse"[18].

Ces deux remarques nous semblent exprimer avec justesse et concision à la fois les mérites de l'expérience et ses limites.

Comme écho à la première remarque, il est intéressant d'étudier comment les élèves des classes expérimentales et témoins accomplissent la tâche de classer les matières scolaires selon leur préférence, quand on leur fournit la liste des matières enseignées. Cette tâche a été accomplie à deux reprises dans cinq classes expérimentales et quatre classes témoins au cours des deux années de l'expérimentation[19]. Le Tableau 5 montre que, dans huit cas sur dix, c'est le quatrième (4 fois) ou le cinquième (4 fois) rang qui a été attribué à l'anglais dans les classes expérimentales, tandis que, dans les classes témoins, dans 6 cas

---

18 Document R-085 de l'INRS-Education (cité ci-dessus) pp. 211-212.

19 Pour une description plus détaillée de la procédure et des résultats, voir les rapports R-085 (pp. 73-93) et R-106 (pp. 76-94) de l'INRS-Education cités ci-dessus.

Tableau 5

Fréquences d'attribution des rangs accordés à l'anglais selon les préférences des élèves au cours des deux années de l'expérimentation.

Rang	Classes expérimentales	Classes témoins
3º	1	0
4º	4	0
5º	4	1
6º	1	3
7º	0	3
8º	0	1
	Total: 10	Total: 8

sur huit, l'anglais recevait le sixième (3 fois) ou le septième (3 fois) rang. C'est donc dire que l'anglais reçoit généralement un rang qui est de deux échelons plus élevé dans les classes expérimentales, par rapport aux classes témoins.

En ce qui concerne les limites de l'expérience, il est clair que la démarche pédagogique imposée aux élèves souffre d'une certaine rigidité, comme l'a fait très justement remarquer l'expert que nous avons cité ci-dessus. Non seulement les élèves éprouvent-ils de la difficulté à utiliser les notions et structures apprises en dehors d'un contexte étroit, mais ils souffrent de ne pas même se voir offrir d'occasions de s'exercer à une communication réelle dans la langue seconde à cause de l'absence dans la classe d'un enseignant qualifié, capable de donner vie à la langue.

Il y a des limites à ce qu'on peut espérer produire à l'aide d'une technologie de l'enseignement dans l'école primaire, lorsque cette technologie ne peut pas être prise en main et transformée par la chaleur humaine d'un enseignant compétent dans le domaine en question. Avec les unités d'enseignement et d'apprentissage que notre équipe a développées, nous pensons nous être approchés un peu des limites du possible.

BIBLIOGRAPHIE

Bégin Yves, Beauregard Norbert, Paquet Denise et alii., Construction, Expérimentation et Evaluation d'une technologie permettant l'individualisation de l'enseignement dans l'école élémentaire publique. Dans Comptes rendus du Deuxième Colloque Canadien sur la technologie pédagogique. Publication du Conseil national de recherches du Canada, 1976, pp. 121-133.

Bégin Yves et alii., Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE. Année 1974-1975, 327 pages, mai 1976, Document R-085 de l'INRS-Education.

Bégin Yves et alii., Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire. Projet SAGE. Année 1975-1976, 497 pages, décembre 1976, Document R-106 de l'INRS-Education.

Bloom Benjamin S., Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill, 1976.

Cremin Lawrence A., Public Education. Basic Books, New York, 1976.

De Landsheere G., La recherche en éducation dans les dix prochaines années. Dans Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, Jan-Mars 1978, pp. 55-64.

Flanagan John C., "Program for Learning in Accordance with Needs". Psychology in the schools (6), 1969, pp. 133-136.

Illich Ivan, Deschooling Society. New York, Harper and Row, 1972.